



Les réseaux sociaux et la prévention des radicalisations en milieu scolaire : Analyse des représentations des enseignants face à la citoyenneté numérique

Mohammed EL OURMI¹ / Hélène HAGÈGE² / Angela BARTHES³

RÉSUMÉ

Les réseaux sociaux ont donné aux extrémistes de tout genre un moyen remarquable pour mener leur « cyber activisme ». Ils leur permettent de diffuser une propagande en contournant censures et interdictions. Internet et les évolutions technologiques sont une réelle préoccupation à cet égard. Les adolescents néophytes constituent des proies faciles pour les vidéos de propagande. Néanmoins, Internet n'est pas à appréhender comme une cause directe de la radicalisation des jeunes en France, mais en tant que « lieu » de partage et d'interaction, elle peut intensifier ce phénomène. La lutte contre ce phénomène nécessite l'analyse approfondie des principales causes à l'origine de sa montée dans le monde, mais passe avant tout par la prévention. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation nationale en France a lancé depuis 2014 le plan national de prévention de la radicalisation à l'école qui reste jusqu'à aujourd'hui sans évaluation. Les représentations des enseignants jouent un rôle déterminant dans leur engagement envers ces directives et dans leur motivation à intégrer des activités de prévention dans leur pédagogie. Cet article se propose donc d'analyser les représentations d'enseignants français (n=17) concernant la radicalisation violente, leurs connaissances des directives, leurs pratiques réelles, puis leurs représentations de l'utilisation de la citoyenneté numérique comme mode de prévention. Il s'agit ici d'appréhender les savoirs préalables des enseignants afin d'évaluer la faisabilité d'un curriculum réel conforme aux prescriptions. Toutefois, les résultats pointent l'existence d'un décalage entre ce qui est prescrit et la réalité du terrain, mais montrent aussi une focalisation sur une seule figure de citoyenneté numérique à savoir « le citoyen vigilant ».

MOTS-CLÉS : réseaux sociaux - radicalisation - prévention - citoyenneté numérique.

¹ Laboratoire SEPH, ENS Université de Moulay Ismail Meknès, Maroc, m.elourmi@umi.ac.ma.

² Unité de Recherche CeReS (UR 14922), INSPÉ Université de Limoges, France, helene.hagege@unilim.fr

³ Laboratoire ADEF, IUT Université Aix Marseille, France, angela.barthes@univ-amu.fr

وسائل التواصل الاجتماعي والوقاية من التطرف في الوسط المدرسي

تحليل تمثيلات المدرسين تجاه المواطنة الرقمية

محمد العورمي¹ / هيلين هاجيج² / أنجيلا بارت³

ملخص

أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي أداة قوية بيد المتطرفين بمختلف أطيافهم، حيث تتيح لهم نشر دعايتهم بطرق تلتف على الرقابة والحظر. ويثير التطور التكنولوجي وانتشار الإنترنت مخاوف متزايدة، خاصة أن المراهقين، لقلة خبرتهم، أكثر عرضة للتأثر بمحتوى الدعاية المتطرفة. ومع ذلك، لا يمكن اعتبار الإنترنت سبباً مباشراً في تطرف الشباب في فرنسا، بل هو فضاء مفتوح للتبادل والتفاعل، مما قد يسهم في تضخيم هذه الظاهرة. ويقتضي التصدي للتطرف مقارنة شاملة تتجاوز التعامل مع مظاهره السطحية، من خلال تحليل جذوره على المستوى العالمي، مع التركيز على الوقاية كأولوية. وفي هذا السياق، أطلقت وزارة التربية الوطنية الفرنسية عام 2014 "الخطة الوطنية للوقاية من التطرف في المدارس"، التي لم تُقيّم حتى الآن. ويلعب المعلمون دوراً جوهرياً في تنفيذ هذه التوجيهات، حيث تتأثر درجة التزامهم بها بمدى وعيهم بها ومواقفهم من دمج الأنشطة الوقائية في ممارساتهم التربوية. ومن هذا المنطلق، يسعى هذا المقال إلى تحليل تصورات المعلمين الفرنسيين الاجتماعيين ($n=17$) حول التطرف العنيف، ومدى إدراكهم للتوجيهات الرسمية، وتطبيقاتهم الفعلية، ورؤيتهم لاستخدام المواطنة الرقمية كوسيلة وقائية. والغاية من ذلك هي تقييم معارفهم المسبقة لقياس إمكانية إدراج منهاج دراسي يتماشى مع التوصيات الرسمية. ومع ذلك، تكشف النتائج عن فجوة واضحة بين التوجيهات الرسمية والممارسات الفعلية، مع تركيز شبه حصري على نموذج واحد للمواطنة الرقمية، وهو "المواطن اليقظ".

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي - التطرف - الوقاية - المواطنة الرقمية.

¹ مختبر SEPH، المدرسة العليا للأساتذة (ENS)، جامعة مولاي إسماعيل مكناس، المغرب، m.elourmi@umi.ac.ma

² وحدة البحث (CeReS (UR 14922)، المعهد الوطني العالي لتكوين الأساتذة (INSPÉ)، جامعة ليموج، فرنسا، helene.hagege@unilim.fr

³ مختبر ADEF، المعهد الجامعي للتكنولوجيا (IUT)، جامعة إيكس مرسيليا، فرنسا، angela.barthes@univ-amu.fr

1. Introduction

L'année 2015 restera gravée dans l'histoire de la France en raison des attaques terroristes dévastatrices, notamment celles de janvier contre Charlie Hebdo et celles du 13 novembre, qui ont coûté la vie à 130 personnes et laissé des centaines de blessés (Paolini & DeMareschal, 2017). Ces attentats ont marqué une montée en puissance de la terreur, non seulement en France, mais aussi dans d'autres pays. Quelques mois plus tard, un quartier de Bruxelles a été identifié comme un foyer de radicalisation islamiste, impliqué dans des attaques similaires. Ces événements montrent que le terrorisme islamiste ne se limite pas à un seul territoire, touchant également des pays à majorité musulmane tels que la Tunisie et la Turquie, ainsi que des pays comme les États-Unis. Les principaux protagonistes de ces événements tragiques sont de jeunes fanatiques, qui se donnent la mort comme une sorte de rite de passage pour entrer dans la « vraie vie ». N'y sont-ils pas déjà ? (Khosrokhavar, 2014). Face aux multiples interrogations qui tentent d'éclairer cette incompréhension émerge Internet comme un facteur explicatif de ces dérives extrémistes.

La lutte contre la radicalisation a pris de l'importance dans les agendas internationaux (Azqueta et al., 2023). Toutes les composantes de la société sont concernées et doivent se mobiliser et être surtout complémentaires et solidaires. Toutefois, dans de telles circonstances, les regards se tournent vers l'école pour son rôle de prévention. En effet une politique efficace de prévention s'avère cruciale, car elle pourra, en cas de réussite, épargner de grands efforts désespérés, de déradicalisation de jeunes sous emprise de l'extrémisme. En outre, il est apparu clairement que certains groupes extrémistes considèrent l'environnement scolaire comme un lieu de recrutement attrayant (Sas et al., 2020). Depuis septembre 2014, l'Éducation nationale a signalé auprès des préfetures plus de 857 jeunes potentiellement radicalisés¹, un nombre inconnu de collégiens et de Lyciens, originaire de tous les milieux, est parti rejoindre l'État islamique en Irak et en Syrie. C'est pourtant à l'école qu'on a confié la mission d'instruire, de socialiser et d'éduquer, permettant ainsi aux élèves d'acquérir, en plus des compétences leur

¹ <https://www.20minutes.fr/societe/1743399-20151203-education-nationale-recense-857-eleves-voie-radicalisation-annee-2014-2015>, consulté le 20/12/2016

permettant d'agir sur le monde, les normes et règles qui régissent la vie en société. Cette tâche, à la fois ambitieuse et complexe, se trouve mise à rude épreuve. En effet, les répercussions des attentats de Charlie Hebdo ont particulièrement marqué certains établissements scolaires : des minutes de silence perturbées, le refus de reprendre le slogan « Je suis Charlie », ainsi que des élèves blâmés et parfois même référés aux forces de l'ordre pour avoir protesté (Michalon-Brodeur, 2018). Ce qui risque de rompre le lien de confiance des jeunes envers l'institution scolaire (O'Donnell, 2017). Comment l'école peut-elle réagir face à ces nouveaux défis ? Quelle prévention met-elle en place ? Et comment pourrait-elle transmettre des valeurs qui peuvent être en conflit avec celles de la famille, la rue et face aux spéculations des médias. Ces interrogations confirment une nouvelle approche dans laquelle le secteur de l'éducation est considéré comme un partenaire de premier plan dans la prévention et la lutte contre la radicalisation des jeunes. Toutefois, si d'une part, les politiques socio-éducatives européennes sont, en théorie, un pilier fondamental, dans la pratique, les initiatives sont centrées sur la menace terroriste, où l'intervention policière est prioritaire et le rôle de l'éducation est insignifiant (Azqueta et al., 2023). D'autre part, malgré l'intérêt mondial croissant pour la question, il existe un manque d'attention portée aux éducateurs du primaire et du secondaire. Ils sont rarement inclus, tout comme les parents (Richardson et al., 2021).

L'objectif de cet article est donc d'enquêter le corps des enseignants de l'école élémentaire afin de préciser les curricula possibles vis-à-vis des orientations du ministère de l'Éducation nationale concernant l'éducation à la citoyenneté numérique.

2. Contexte de l'étude

2.1. Radicalisation de quoi s'agit-il ?

La radicalisation dans sa forme actuelle est un concept très contesté et politisé, au point de susciter un certain scepticisme dans le monde universitaire (Schimid, 2013), il est même parfois qualifié de « mal défini, complexe et controversé » (Coolsaet, 2011). De manière générale elle se réfère au processus de développement de croyances extrêmes et d'idéologies qui remettent en cause le modèle social actuel et rejettent les compromis. « *Par radicalisation, on désigne le*

processus par lequel un individu ou un groupe adopte une forme violente d'action, directement liée à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux qui conteste l'ordre établi sur le plan politique, social ou culturel». (Khosrokhavar, 2014, p. 9).

La radicalisation est un mot à géométrie variable nouvellement introduit, surtout par les médias et les politiciens, dans le vocabulaire du terrorisme ou de la violence politique pour désigner les causes d'un acte terroriste. Plusieurs théories intégrées ont été mobilisées pour aborder la radicalisation violente et l'extrémisme à travers des aspects comme les attitudes morales, les prédispositions individuelles, les influences contextuelles et la maîtrise de soi (Akram & Nasar, 2023). Cependant trois approches incompatibles et largement contradictoires ont tenté de décrypter ce concept (Fragnon, 2019). La première est l'approche **sociopolitique** : la radicalisation est la rencontre d'une série de facteurs sociaux, religieux, économiques et politiques. Dont l'existence des médias sociaux et d'Internet en général. La seconde est l'approche **psychologisante** : elle s'intéresse à identifier les traits de personnalité et les expériences marquantes vécues par les sujets identifiés comme radicaux. Alors que la troisième est l'approche **réseau** : qui met l'accent sur l'influence de la famille et des pairs.

Internet a aussi apporté un changement déterminant dans la manière dont les terroristes communiquent et diffusent leur propagande (Conway, 2012). L'utilisation accrue des plateformes de réseaux sociaux a apporté un changement significatif dans le processus d'auto-radicalisation des jeunes générations, étant plus exposées (Hollewell & Longpré, 2021) à cause de leur utilisation de ces plateformes numériques comme espace de communication privilégié (Hossain, 2015). La popularité croissante des appareils mobiles et des ordinateurs facilite l'accès à Internet, ce qui explique que les organisations terroristes utilisent ces plateformes pour publier des vidéos et des informations servant à diffuser leur propagande et à recruter des adeptes (Hassan et al., 2018). Les réseaux sociaux jouent également un rôle dans l'auto-radicalisation, en offrant aux individus isolés une forme d'affirmation et de sentiment d'appartenance même en l'absence d'interactions physiques (Sageman, 2004). L'importance croissante d'Internet dans ce processus et la propagande radicale sur les réseaux sociaux constituent une menace importante pour la

sécurité nationale. Cette évolution a déplacé le monde dans un véritable village virtuel où chaque individu hors ligne joue également un rôle en ligne (Schils et Laffineur, 2013). Toutefois, il convient de distinguer la radicalisation en ligne de la simple propagande en ligne. Tandis que la propagande cherche à désinformer, la radicalisation numérique exploite les opinions politiques ou religieuses pour manipuler (US Department of Justice, 2018). Par conséquent, promouvoir une nouvelle forme de citoyenneté à savoir la citoyenneté numérique se présente comme une réponse démocratique à cette menace en évolution permanente.

2.2. L'éducation à la citoyenneté numérique

La métaphore de Prensky (2001) représente le numérique comme un pays et ses utilisateurs comme des citoyens de ce pays. Plus de frontières, voire aucune, ne sont prévues, qu'aucun passeport n'est nécessaire, et que, par conséquent, les concepts de « natif » et « d'immigrant » ne s'appliquent pas. Mais pour Wojcik & Greffet (2014) spécifier le caractère numérique de la citoyenneté ne relève pas de l'évidence, ainsi ils proposent trois pistes pour définir la notion de citoyenneté numérique. La première consiste à considérer le numérique comme un simple prolongement des dimensions classiques de la citoyenneté, telles que l'histoire, l'appartenance ou les droits, en mobilisant les recherches sur le rapport au politique, la participation et les conditions d'exercice de la citoyenneté, ainsi que celles portant sur l'opinion publique. La deuxième approche, quant à elle, s'intéresse aux pratiques et usages du numérique afin de comprendre en quoi, pourquoi et comment ils participent à la redéfinition de la citoyenneté. Enfin, la troisième voie, que nous privilégions dans cet article, vise à interroger les conceptions de la citoyenneté sous-jacentes aux recherches sur le numérique, en identifiant leurs angles morts et en proposant des compléments possibles. Trois figures clés du citoyen numérique sont donc identifiées (Ibid.). Tout d'abord, le « monitorial citizen », issu de la fragmentation des sources d'information dans la littérature anglo-saxonne, adopte une posture de surveillance et de veille défensive sur l'information disponible. Cette figure se rapproche du lanceur d'alerte ou du « citoyen vigilant ». Ensuite, le « consumer citizen » évolue dans un écosystème dominé par des plateformes oligarchiques telles que Google ou Meta, exploitant ces ressources autant pour produire que pour consommer de l'information. Enfin, le « liquid citizen » cherche à concilier les dimensions

politiques, civiques et sociales de la citoyenneté dans un contexte de fluidité et de transformation numérique (Ibid.).

Toutefois, nous notons l'absence de consensus autour d'une définition commune du concept (Richardson et al., 2021). De plus les façons, dont les chercheurs, ont abordé la citoyenneté numérique, se réfère généralement à la manière dont les utilisateurs modernes s'engagent dans les activités en ligne (Ibid.). Certaines se réfèrent au cadre de Ribble (2011) ou aux normes de l'International Society for Technology in Education (ISTE, 2019). Ainsi, lorsqu'il s'agit de définir la citoyenneté numérique, trois grands piliers se distinguent : le respect, l'éducation et la protection. Ribble et Bailey (2011) ont identifié neuf éléments clés organisés autour de ces trois catégories. Le respect inclut l'accès numérique, qui vise à promouvoir l'égalité des droits et l'accès à la technologie, l'étiquette numérique, qui souligne l'importance d'enseigner une conduite appropriée en ligne, et le droit numérique, qui rappelle aux utilisateurs que voler ou endommager le travail numérique, l'identité ou la propriété d'autrui est un crime. L'éducation englobe la communication numérique, où il est crucial d'apprendre à faire des choix éclairés parmi les nombreuses options disponibles, l'alphabétisation numérique, qui implique d'enseigner aux étudiants comment évoluer dans une société numérique, et le commerce électronique, où il est essentiel de comprendre comment être un consommateur efficace dans une économie numérique. Enfin, la protection comprend les droits et responsabilités numériques, qui visent à informer les utilisateurs de leurs droits fondamentaux comme la vie privée et la liberté d'expression, la sécurité numérique, qui enseigne comment protéger ses informations contre les menaces externes, et la santé numérique et le bien-être, qui sensibilisent aux risques physiques et psychologiques liés à l'utilisation de la technologie.

Cependant, pour mieux comprendre cette « éducation à » (Barthes et al., 2017) de manière opérationnelle, nous retenons l'essai de (Petit, 2018), qui d'ailleurs ne mentionne pas la sphère politique dans sa considération de la citoyenneté numérique, qu'il définit comme une condition permettant à chaque personne dans l'espace numérique l'exercice de son rôle plein et entier, de faire valoir ses droits et d'assumer ses responsabilités. Ces objectifs ne passent pas par des situations d'apprentissage ni d'activités à faire avec les élèves, mais des pratiques à mettre en

œuvre dans le quotidien, n'importe où, avec des jeunes de n'importe quel âge, dans le but de travailler la réflexion éthique et promouvoir le développement de l'esprit critique.

3. Méthodologie

Notre approche vise à comprendre la réalité à travers les perspectives des acteurs, considérés comme créateurs de la réalité sociale. L'étude utilise donc des entretiens semi-directifs pour explorer les représentations des interviewés concernant la radicalisation violente, puis leurs représentations de l'utilisation de la citoyenneté numérique comme mode de prévention, leurs connaissances des directives du ministère et leurs pratiques réelles, ou curriculum réel. Il s'agit ici d'appréhender les savoirs préalables des enseignants afin d'évaluer la faisabilité d'un curriculum possible conforme aux prescriptions. Ainsi nous commençons par enquêter les enseignants sur ce qu'ils savent des prescriptifs du ministère à savoir le plan national de prévention de la radicalisation à l'école. Puis, nous analyserons par la suite le curriculum réel des enseignants à travers 17 entretiens. Notre enquête qualitative et exploratoire avec des entretiens semi-directifs consiste à identifier, en effectuant une visite sur le champ d'études, la faisabilité d'une recherche du thème soumis à un échantillon plus précis et plus représentatif

3.1. Corpus et collecte des données

Les sujets en question sont des enseignants de quatre écoles élémentaires. Les entretiens ont été réalisés à distance, enregistrés et transcrits pour analyse, visant à garantir la disponibilité et la qualité des données recueillies. Les participants ($n = 17$; durée moyenne d'entretien est de 45 minutes ; l'âge moyen est de 53 ans) ont donné leur consentement après explications des objectifs et méthodes de l'étude, garantissant la protection et la confidentialité des données recueillies. Les enregistrements sont anonymisés avant toute manipulation. En effet, les données des entretiens sont codifiées dans un tableau d'analyse par thématiques et sous-thématiques, utilisant un code couleur pour simplifier l'interprétation.

3.2. Structure des entretiens

Le guide d'entretien inclut des questions ouvertes et fermées. Validé après un entretien test, le guide permet de structurer les entretiens pour comparer les données de manière systématique.

Les questions abordent plusieurs thèmes liés à la radicalisation, notamment les représentations des enseignants sur ses causes et l'influence des médias et d'Internet (Thème I), les directives du plan national de prévention contre la radicalisation axées sur le développement de l'esprit critique et l'éducation responsable à Internet (Thème II), les pratiques des enseignants dans la prévention de la radicalisation (Thème III), et le rôle de l'éducation à la citoyenneté numérique dans la prévention de la radicalisation (Thème IV). Enfin, les questions sollicitent des suggestions pour améliorer les interventions en matière de prévention de la radicalisation à travers l'éducation à la citoyenneté numérique (Thème V).

3.3. Traitement des données

Pour associer les parties de verbatim à des catégories de réponses chiffrées, nous avons suivi un processus structuré d'analyse qualitative et quantitative. Pour associer les parties de verbatim à des catégories de réponses chiffrées, nous avons suivi un processus structuré d'analyse qualitative et quantitative. D'abord, nous avons examiné les réponses brutes pour identifier les thèmes récurrents. Puis les réponses ont été codées en utilisant des codes couleur qui décrivent les thèmes émergents. Ensuite, ces thèmes sont organisés en catégories plus larges qui structurent les informations. Pour assurer la validité des catégories, une deuxième personne a pu réviser le codage initial. Nous avons discuté des catégories proposées, résolu les divergences et parfois ajusté les catégories pour mieux refléter les nuances des réponses des enseignants. Une fois catégorisées, les réponses sont quantifiées. Cela signifie qu'on attribue un nombre à chaque occurrence dans une catégorie, transformant ainsi des réponses descriptives en données chiffrées. Enfin, pour faciliter l'analyse et la comparaison, des pourcentages sont calculés pour chaque catégorie. Ces pourcentages indiquent la fréquence des réponses dans chaque catégorie par rapport à l'ensemble des réponses, garantissant une analyse standardisée.

Thème	Code couleur	Catégorie émergente	Nombre d'occurrences	Pourcentage
Représentations des enseignants sur les causes de la radicalisation	Rouge	Causes socio-économiques	9	53 %
		Désespoir et absence de perspective	5	29%
		Intégrisme islamiste	3	18%

Tableau 1 : exemple de catégorisation des réponses.

4. Résultats

Les enseignants expriment une préoccupation généralisée concernant la radicalisation des jeunes, décrite par 75% des répondants comme un phénomène « *croissant* », « *préoccupant* », et « *alarmant* ». Environ 53% estiment que certaines catégories de jeunes, notamment ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés, sont plus vulnérables à la radicalisation, bien que certains précisent que « *personne n'est à l'abri* ». Concernant les causes de la radicalisation des jeunes en France, les réponses étaient plutôt variées entre intégrisme islamiste, manque de suivi des parents, manque d'information, ignorance, influence des réseaux sociaux et le manque d'espoir dans l'avenir. En chiffre, 54,6% des enseignants interviewés estiment que la radicalisation est devenue ces dernières années un parfait synonyme de la forme liée au djihadisme et aux dérives sectaires liées à l'intégrisme islamiste. 18% d'entre eux affirment que c'est un phénomène lié à plusieurs facteurs, bien que la cause principale reste l'intégrisme islamiste qui a bénéficié de la liberté d'expression et de la fluidité d'Internet pour se servir des réseaux sociaux dans le lancement de sa propagande, en profitant de l'ignorance et de la fragilité des jeunes. Autre cause qui se distingue aussi, le désespoir, plus de 23% des enseignants interviewés expliquent que le manque de projet pour l'avenir et l'absence de perspective positive dans le futur poussent les

jeunes à se laisser manipuler vers la radicalisation dans le but d'appartenir à ce qu'ils doivent considérer comme un groupe, qui leur propose une raison d'être ou plutôt de mourir en spectacle.

Tous les interviewés affirment que les médias et surtout Internet et les réseaux sociaux ont leur part de responsabilité dans la montée de la radicalisation, ils les considèrent comme un réel danger qui menace les enfants et les jeunes. Nous avons distingué deux tendances. La première critique concerne 18,2 % des enseignants interviewés. Ils critiquent fortement l'instrumentalisation du phénomène de la radicalisation dans leurs pratiques commerciales, en effet la radicalisation est devenue un sujet qui donne aux médias la possibilité de faire monter leurs audiences et ainsi rafler les millions de la publicité. En revanche, ils lui ont donné un accès presque illimité aux spectateurs et aux internautes comme en témoigne un des enseignants interviewés : *« à force de trop en parler, on leur fait de la pub et les gamins, en essayant de comprendre, ils risquent de tomber sans le vouloir sur des messages de propagande dont on connaît les répercussions »*. Pour ce qui de la deuxième tendance 54,5 % des interviewés, Internet aurait donné aux extrémistes islamistes un moyen sûr et efficace pour lancer leur machine de propagande, à l'abri des autorités et même des familles. *« Les parents se croient rassurer de voir leurs enfants dans leurs chambres tranquilles alors que malheureusement, en vérité, ils sont peut-être dans un processus d'endoctrinement, séduits par des discours qui profitent de leur ignorance et de leur fragilité »*.

Par ailleurs, et de manière très étonnante, 81,8 % des enseignants interviewés déclarent connaître l'existence d'un plan national de lutte contre la radicalisation violente et les filières terroristes, mis en œuvre depuis avril 2014, mais ne l'ont pas consulté, ou du moins ne l'ont pas étudié. *« Je sais qu'il existe un plan national de lutte contre la radicalisation et les filières terroristes. On nous en a parlé à plusieurs reprises, et je crois qu'il est en place depuis quelques années, peut-être depuis 2014. Mais honnêtement, je ne l'ai jamais vraiment consulté en détail. Entre les tâches quotidiennes et les autres priorités, je n'ai pas pris le temps de l'étudier sérieusement »*. Pourtant c'est leur ministère de tutelle qui l'a mis en œuvre en coordination avec le ministère de l'Intérieur, en parallèle avec la mobilisation de l'école pour les valeurs de la république. Cependant, 70% des enseignants interrogés estiment que ces directives sont

insuffisantes pour contrer efficacement la radicalisation. « *Des mesures plus spécifiques et contextualisées devraient être adoptées* ». L'accent mis sur l'éducation à l'esprit critique est jugé pertinent. Plusieurs enseignants recommandent un renforcement des formations en lien avec la prévention des discours haineux en ligne et le développement de compétences numériques.

En lien avec leurs pratiques en classe, une enseignante lors de ma présentation de l'entretien affirme que « *la question est particulièrement sensible dans les écoles et même un tabou qui s'est vu inviter dans les classes* ». Ce commentaire peut expliquer un peu le pourcentage de 72,7% des enseignants interviewés qui affirment qu'ils n'ont jamais abordé la question de la radicalisation, mais ils en parlent de manière détournée sans citer le mot, ils parlent plutôt du terrorisme, et le font surtout par rapport à l'actualité comme c'était le cas dans les attentats contre Charlie hebdo et ceux de Paris. Dans la relance pour comprendre leur position, j'ai posé la question suivante : *le mot radicalisation vous fait-il si peur?* Très ambiguë, « *oui* », répond une enseignante dont l'expérience est assez importante. Elle ajoute : « *pour moi c'est très clair, moins on en parlera moins ça évite de lui donner l'effet de boule de neige, en tout cas c'est mon raisonnement et croyez-moi c'est un avis partagé avec la plupart de nos collègues* ». Pour les autres, la simple raison d'éviter ce sujet est que « *leurs élèves sont encore très jeunes pour parler d'un terme aussi complexe même pour les plus âgés* ». Autre chiffre très intéressant, seulement 9,1% estiment qu'ils doivent aborder la question de la radicalisation en classe, pour plusieurs raisons, dont l'importance d'être bien informé pour mieux comprendre les actualités, sans laisser place aux spéculations et aux théories de complots.

Le pourcentage de ceux qui hésitent à le faire et ceux qui pensent qu'ils ne doivent pas le faire sont très proche l'un de l'autre (respectivement 27,3% et 36,4%). Ils justifient leur opinion, par des réponses telles que : « *la crainte du risque potentiel de donner au phénomène un effet boule de neige au sein de leurs écoles* », « *les tensions actuelles* » et « *le fait qu'une majorité de nos élèves sont d'origine musulmane, cela pourrait laisser la place à des amalgames surtout auprès des parents qui pourront croire qu'ils font référence à leurs origines* ». Pour eux la prudence l'emporte dans leur choix de moins en parler. Quant aux enseignants (9,1%), qui ont déjà abordé la question de la radicalisation en classe, ils justifient leurs pratiques comme un accompagnement

des élèves face à ce qu'ils voient dans les médias. « *il s'agit de leur expliquer ce qui se passe vraiment dans les actualités, comme c'était le cas lors des attentats de Paris et ainsi couper la route à d'autres explications du phénomène comme les théories de complot* ». « *Il faudrait les rassurer et leur donner un sentiment de sécurité*. Un des répondants ajoute aussi que « *c'est une précieuse occasion pour leur rappeler les valeurs de la république, dont la laïcité et l'identité nationale comme seule référence, pour lever la confusion avec la religion qui fait partie de la sphère privée* ».

Pour ce qui est des pratiques des interviewés qui s'inscrivent dans le cadre de la prévention de la radicalisation, aucune réponse tangible n'a été relevée. « *Pour les élèves de mon école, je ne crois pas que cela soit nécessaire, ils sont très jeunes et la question ne se pose pas, je connais leurs parents, aucune raison de s'inquiéter, les enseignants sont très vigilants pour le repérage des cas d'une éventuelle radicalisation* » affirme un directeur qui prenait en charge aussi une classe de CM2. 72,7% des interviewés avouent n'avoir aucune pratique dédiée spécialement à la prévention, mais au cours de toutes les disciplines ils essaient d'instaurer le dialogue, l'ouverture sur les opinions de leurs camarades en favorisant le travail en groupe et le respect de l'autre. Par ailleurs 9,1% font référence à cet objectif concrètement dans leurs pratiques, surtout lors de débats philosophiques qu'ils organisent sous forme de table ronde, où les élèves s'expriment librement en argumentant leurs opinions et en même temps doivent respecter celles des autres tout en essayant de les déconstruire. Par conséquent, les enseignants n'ont pas vraiment des pratiques qui soient spécialement dédiées à la prévention de la radicalisation, car d'un côté ils estiment ne pas avoir les ressources et les compétences adéquates pour traiter de ces questions socialement vives, de l'autre ils ne sont pas suffisamment convaincus de leurs utilités pour des élèves du primaire.

Dans les relances sur l'apport possible de la citoyenneté numérique, les principales réponses étaient autour « *développement de l'esprit critique pour contrer les discours de propagande djihadistes* », « *la formation d'un citoyen dans l'espace numérique c'est prévenir contre les dérives et les discours extrémistes* ». Par contre leurs pratiques étaient surtout centrées sur des questions liées aux prédateurs pédophiles, les contenus pornographiques, le respect des droits d'auteurs et comment garder ses informations personnelles confidentielles. Ils sont du moins conscients que

ce n'est pas une discipline à part entière, mais qu'elle a un caractère plutôt transversal et peut se faire au quotidien. Ils suggèrent également qu'en plus du contrôle rigoureux des pratiques numériques des enfants, la censure de tout contenu qui peut inciter ou séduire les jeunes. Par ailleurs 16,7% déclarent que les solutions résident dans l'identité française et le respect des valeurs de la république. Pour le même pourcentage d'autres interviewés sont pour le dialogue des religions à travers l'éducation au fait religieux, car pour eux c'est une manière qui peut être efficace pour donner plus de moyens aux jeunes pour pouvoir contre-argumenter et déconstruire les discours islamistes qui profitent de leur ignorance.

Les enseignants interviewés proposent plusieurs actions pour améliorer la prévention de la radicalisation. Près de 70% des répondants recommandent de renforcer la formation des enseignants, notamment sur l'identification des signes précoces de radicalisation et la gestion des discussions sensibles en classe. En outre, 60% suggèrent une collaboration plus étroite avec les familles et les associations locales pour impliquer les communautés dans la prévention « *Il faut tout un village pour éduquer un enfant* ». C'est dans cette perspective qu'ils affirment que les familles doivent être plus vigilantes vis-à-vis des pratiques numériques de leurs enfants, leurs fréquentations et leurs habitudes, pour pouvoir agir au moindre soupçon. Ils revendiquent aussi un retour de l'autorité éducative au sein des établissements scolaires. Les participants plaident également pour une approche interdisciplinaire, incluant des activités éducatives centrées sur le développement des compétences psychosociales et la réflexion critique sur les médias. Concernant les formations actuelles, 55% des enseignants interviewés les jugent insuffisantes et demandent des sessions plus fréquentes et ciblées.

5. Discussion

Les résultats de cette étude mettent en lumière des perceptions diversifiées chez les enseignants sur les causes de la radicalisation des jeunes. L'une des premières observations issues des entretiens est que les enseignants identifient principalement trois causes de la radicalisation : l'exclusion sociale, l'intégrisme religieux et Internet et les réseaux sociaux. Ces résultats rejoignent les conclusions de Khosrokhavar (2014) et plusieurs spécialistes comme Roy (2015), qui affirment que beaucoup de jeunes de banlieue ne se sentent plus comme des Français à part

entière, ils s'identifient plutôt dans le statut de citoyen de secondes zones qui ne voient plus grand espoir dans l'horizon. Ce sentiment d'injustice constitue chez eux une sorte de rébellion qui peut engendrer la violence et la délinquance. Ce résultat suggère que les solutions éducatives devraient aller au-delà de la simple promotion de l'esprit critique. Elles devraient inclure des mesures d'intégration sociale et d'accompagnement psychologique en faveur des jeunes vulnérables. Par ailleurs, d'autres profils de jeunes radicalisés convertis et issus de milieux relativement élevés existent aussi. L'exemple de Mohammed Atta, un des auteurs du 11 septembre, a soutenu une thèse sur « *la réhabilitation architecturale de quartier historique* ». Parmi les membres de la cellule islamiste de Montpellier démantelée en mars 2006 sont des étudiants de l'université de sciences et techniques et issus d'une classe aisée. Comment alors expliquer leur radicalisation ? Bronner (2009) a répondu clairement à cette question en montrant que les adeptes des groupes sectaires n'étaient pas en rupture avec la société extérieure. Au contraire ils étaient bien intégrés socialement, intellectuellement et apparemment moralement équilibrés. Ils appartenaient à des associations et ils avaient un niveau d'études plutôt supérieur à la moyenne nationale. Il affirme ainsi que « *l'idée qui lie extrémismes sectaires et faible niveau social et tout simplement fausse elle est tout autant pour les mouvements terroristes que furent l'IRA, les Brigades rouges, la bande à Baader, l'Armée rouge japonaise cette idée est fausse* » (Bronner, 2009, p. 53). Ainsi, aucune variable socio-économique n'est capable d'expliquer à elle seule la radicalisation, pas plus qu'elle n'est centrale dans le processus d'engagement (Brie & Rambourg, 2015). L'intégrisme religieux est souvent cité comme une voie d'accès privilégiée vers la radicalisation, notamment en raison de l'attrait des discours simplistes et polarisants qu'il véhicule auprès de jeunes en quête de sens et de reconnaissance (Irawan & Arifin, 2021). Le rôle prépondérant des médias sociaux dans le processus de radicalisation est un constat corroboré par de nombreuses recherches qui mettent en avant la capacité des espaces numériques à diffuser des contenus radicaux et à faciliter la construction de communautés virtuelles extrémistes (Conway, 2016). Toutefois, bien que les enseignants soient conscients de cette menace, les pratiques éducatives visant à contrer ces influences restent limitées. Les réponses des enseignants interviewés sur les causes de la radicalisation sont donc à l'image du débat entre sociologues, politologue et spécialistes de l'islam.

Chacun à travers ses arguments défend sa thèse, comme Roy (2015) politologue spécialiste de l'islam Liogier (2015) philosophe et sociologue du religieux et Bertho (2015) qui parlent d'une révolution nihiliste qui islamise la radicalité (une sorte d'alibi) pour exprimer un refus du système social actuel qui ne présente aucune perspective dans le futur. Une opinion très contestée par Burgat (2015) et surtout Kepel (2015) dans un face-à-face Roy /Kepel appelé par les journalistes « *la querelle française du djihadisme* ». En effet Kepel défend la thèse du changement de modèle de l'islam en France et la polarisation de la scène politique, comme facteurs à prendre en considération dans la montée de la radicalisation chez les jeunes Français. Il présente par ailleurs le discours « *salafiste* » comme cause à désamorcer pour comprendre ce phénomène. Car la jeunesse issue de l'immigration qui se sent marginalisée économiquement, socialement, politiquement et sous l'influence des réseaux sociaux, se penche vers le modèle « *d'islam intégral* ». Ce modèle inspiré du « *salafisme* » qui se proclame des « *djihadistes* » et « *soldats d'Allah* », pour détruire l'Occident « *mécréant* ». Pour conclure, les causes de la radicalisation des jeunes en France connaissent une vive polémique entre ceux qui pointent l'islam et les musulmans comme principales responsables, ceux qui accusent les inégalités, la marginalisation sociale et la crise économique, et enfin ceux qui parlent d'une « *génération nihiliste* » qui a trouvé dans l'islam radical un moyen de se révolter.

À l'opposé, les questions liées à la radicalisation sont, du moins à travers l'enquête, peu abordées sauf dans les moments où les circonstances l'obligent. Les enseignants semblent opter pour ce que Tomkiewicz (2013) appelle « *la pédagogie du détour* » qui consiste à contourner les obstacles cognitifs pour atteindre les objectifs. Dans le cas de la radicalisation et des dérives sectaires, au lieu de parler directement de la question, les enseignants s'appuient sur les cours d'histoire et de littérature pour sensibiliser les élèves. Du côté du ministère de l'Éducation nationale, y a-t-il des consignes spécifiques pour ces enseignants pour parler/ou non de la radicalisation en classe ? Les outils que propose le Ministère, dont le plan de prévention, présentent des principes généraux et surtout orientent les enseignants sur le repérage et le signalement des cas suspects, mais rien n'est mentionné sur comment faut-il l'aborder en classe. On peut en déduire que la position des enseignants suit les orientations de l'institution, qui

semble opter pour une stratégie qui emprunte des voies détournées en se mobilisant autour des valeurs de la république pour prévenir la radicalisation. Et ce malgré qu'un nombre d'enseignants n'ont pas encore consulté le plan du ministère de l'Éducation nationale pour la prévention de la radicalisation ou du moins, ne l'ont pas étudié suffisamment pour en dégager les directives. Les raisons invoquées sont multiples, mais convergent surtout vers la question de l'âge des élèves jugé non adéquat et la crainte de produire un effet de boule de neige. Or, le manque de maturité des élèves est une raison plausible pour des classes de CP, CE1, CE2 et même pour les CM1, mais pas pour des CM2. Bientôt au collège ils suivent d'ailleurs des séances de débat philosophique, autour de questions aussi complexes comme la laïcité par exemple. Toutefois, l'école a évolué tant dans les enseignements que dans les approches pédagogiques, modifiant ainsi les métiers de l'éducation. Il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs, mais de guider la diversité des élèves vers une citoyenneté éclairée, capable de faire face à des problèmes complexes. Ces questions sensibles (écologie, laïcité, santé, etc.) poussent les acteurs éducatifs à interroger leurs pratiques et les savoirs qu'ils souhaitent transmettre. Entre savoir et valeur, ces nouvelles formes d'apprentissage suscitent tensions et réflexions sur les pratiques professionnelles (Chauvigné & Fabre, 2021). Nous sommes persuadés que nous avons besoin de connaître les préoccupations des élèves ainsi que leurs avis sur les questions d'actualité, et les considérer d'ores et déjà comme des citoyens. Ils ne sont pas isolés du monde, ils y sont à longueur de journée à travers les réseaux sociaux qui affichent les actualités en temps réel et leur permettent de discuter de manière instantanée sur toute sorte de sujets. Pour ce qui est du manque de formation, il faut admettre que dans un monde où l'information est accessible chez soi à n'importe quel moment, les enseignants ne sont pas censés attendre d'être formés par leur ministère de tutelle alors qu'une autoformation pourrait satisfaire leurs besoins.

Par ailleurs, les enseignants n'ont pas vraiment des pratiques qui soient spécialement dédiées à la prévention de la radicalisation, car d'un côté ils estiment ne pas avoir les ressources et les compétences adéquates pour traiter de ces questions socialement vives, de l'autre ils ne sont pas suffisamment convaincus de leurs utilités pour des élèves du primaire. Cependant, depuis mai 2016, le ministère de l'Éducation nationale a mis en ligne des ressources et des éléments de

recherche pour mieux comprendre et prévenir la radicalisation en milieu scolaire. Parmi ces ressources figurent le livret « Repérer la radicalisation », des initiatives d'éducation aux médias et à l'information, la formation des référents académiques en prévention de la radicalisation, ainsi que des journées d'étude. Ces actions fournissent aux professionnels de l'éducation des outils pour prévenir, identifier, et signaler les jeunes à risque de radicalisation, rendant obsolète l'argument du manque de ressources avancé par certains enseignants interviewés. Quant à la pertinence de la question pour les élèves du primaire, elle peut être due à l'environnement des écoles de notre échantillon qui présente une forte fréquentation d'enfants issus de l'immigration. Ce facteur peut donner aux enseignants un sentiment de malaise par rapport à d'éventuelles réactions négatives de la part des parents ou des élèves. Même s'il semble vraisemblable que ce sont malheureusement des préjugés qu'il faut dépasser afin de considérer que ce sont des élèves français sans faire référence à leurs origines. Il reste toutefois possible que dans un échantillon d'écoles plus varié les résultats changent complètement. Il pourrait s'agir aussi d'un indice qui laisse à supposer la présence de préjugés au sein du personnel de l'école. Le cas échéant cela peut être perçu comme normal si l'on considère que l'enseignement est un métier comme un autre. Le personnel de l'éducation est considéré dans la société comme idéaliste et émissaire de la morale, certainement choisi selon plusieurs critères rigoureux, mais cela ne signifie pas qu'on ne puisse pas trouver parmi eux des profils dont on n'aurait jamais imaginé qu'il fasse partie de l'école. Tels des pédophiles, des racistes et des enseignants avec des orientations politiques extrémistes. C'est pourquoi, Perrenoud (1997), affirme qu'avant d'ouvrir le chantier de la formation du citoyen du futur, la première ressource à mobiliser est celle des enseignants eux-mêmes et de leur degré de citoyenneté. Sont-ils vraiment tous des modèles civiques et idéalistes qui ont choisi ce métier pour les valeurs qu'il représente ? Ou bien sont-ils juste des professionnels qui font leur métier et rien de plus ? L'affectif et le cognitif sont un couple inséparable (Favre, 2013), l'implication des émotions est imminente dans l'enseignement, nos sentiments sont toujours présents dans notre travail, nos préjugés et nos représentations, on ne peut pas se mentir

En somme, les pratiques déclarées des enseignants font partie de ce que s'appelle la prévention universelle. Elle est destinée à l'ensemble de la population, ces méthodes

d'intervention les plus fréquentes sont ceux qui visent le développement des compétences psychosociales des enfants et des adolescents fondés sur le modèle développemental ABCD (Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic), ce programme cherche à développer des facteurs de protection psychosociaux et à réduire les facteurs de risque associé aux problèmes de comportements et d'adaptation à travers l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés (Gordon, 1983). Dans ce cadre il est nécessaire de créer une sorte « d'alliance éducative » entre la famille et l'école pour unir leurs forces afin de développer le citoyen de demain. Cette forme de partenariat (la coéducation) « *est un processus complexe qui nécessite un travail préalable sur les représentations que chacun se fait de lui-même et des autres.* » (Pourtois, 2013, p : 103). Cette alliance de « l'éduquons ensemble » permet aux acteurs qui la comprennent d'agir ensemble et le plus précocement possible, pour faire face aux dérives dont les enfants peuvent être victimes.

En relation avec l'apport que peut constituer l'éducation à la citoyenneté numérique, dans la prévention contre la radicalisation, les enseignants avaient quelques notions en la matière. Ils parlaient de la formation du citoyen du futur face à l'invasion du numérique, mais surtout dans le sens du « *monitorial citizen* ». Ce dernier décrit un type de citoyen qui reste vigilant et prêt à s'engager dans la vie publique, mais seulement lorsqu'il perçoit que c'est nécessaire. Plutôt que de participer activement et en continu à la politique ou aux affaires publiques, le « *monitorial citizen* » surveille passivement les événements et les informations et s'implique de manière plus active uniquement en cas de besoin, lorsqu'une situation particulière exige une réaction ou une intervention. Ce concept suggère un engagement citoyen qui est intermittent et réactif plutôt que constant et proactif (Wojcik & Greffet, 2014). Outre cette figure d'autres dimensions doivent inclure cette formation du citoyen numérique en l'occurrence « *consumer netizen* » qui n'est pas un simple consommateur du contenu en ligne, mais participe également activement à la vie numérique en exprimant ses opinions, partageant des informations, et s'engageant dans des débats publics. Les individus agissent à la fois en tant que consommateurs de biens et de services numériques et en tant que participants actifs dans la sphère publique numérique. Face aux nouveaux défis du numérique, la formation du « *liquid citizen* » dont l'engagement civique et

politique est fluide, flexible, et adaptable aux changements rapides du monde moderne où les structures sociales et les relations humaines deviennent de plus en plus instables et changeantes.

Toutefois, les enseignants ont besoin de solutions pratiques et des modèles d'expériences novatrices sur lesquelles ils peuvent se baser dans leurs pratiques quotidiennes. Dans ce cadre, nous citerons les travaux de Petit (2018) qui propose des pistes pour concrétiser la citoyenneté numérique dans ces trois figures, et spécialement le « *liquid citizen* », dans les classes. Il explique que le plus important dans la citoyenneté numérique c'est de la voir dans sa globalité. Elle se travaille en tout temps et dans toute discipline. Dans tous les contextes, on est toujours citoyen et on n'a pas à faire des choses déconnectées de notre quotidien. Il propose ainsi plusieurs activités comme : l'utilisation des réseaux sociaux pour exprimer librement ses idées à travers un groupe de classe par exemple, pour exprimer leurs émotions et de l'empathie envers leurs camarades de classe, à travers la rédaction de texte et de poème, enregistrer une chanson, réaliser des œuvres plastiques ; Donner aux élèves des espaces où ils peuvent publier leurs réflexions et s'exprimer en public, dans un blog de classe, sur un mur virtuel, un groupe dans les réseaux sociaux ; Élaborer des règles avec les élèves pour la vie de classe, le fait d'être à l'origine de ces règles les amène à comprendre leur sens. De plus elles deviennent leurs règles, elles ne leur sont pas imposées, ils se sentent déjà des citoyens et pas juste des citoyens du futur ; Amener les élèves à réfléchir aux impacts négatifs ou positifs de leurs comportements, car la réflexion développe leur citoyenneté. Il ne faut pas chercher à ce que les élèves soient conformes à nos attentes et à ce que nous considérons comme étant citoyen, la citoyenneté serait dans la capacité de développer un esprit critique et à se poser des questions, en favorisant la créativité et en explorant d'autres points de vue, d'autres options et d'autres choix, en prenant conscience des conséquences tant positives que négatives de leurs actions. (Ibid.)

La réflexion éthique pourrait être une des méthodes qui peuvent offrir aux enseignants des occasions pour éduquer à la citoyenneté numérique. Elle peut aussi apporter une multitude de pistes dans l'éducation au vivre ensemble, et en parfait alignement avec les directives du plan de prévention contre la radicalisation par exemple le développement de l'autonomie à travers l'esprit

critique et la capacité de penser et d'agir, le respect des règles et le respect des libertés individuelles. La réflexion éthique n'est plus réservée aux philosophes et aux intellectuels. C'est un lien qui peut assurer la cohésion de l'ensemble des composantes de la société. L'exercice de la réflexion éthique permet de nous éloigner des prises de positions dogmatiques et de la défense du choix ou du point de vue, elle suscite surtout l'intérêt de rechercher d'autres alternatives et de favoriser la conciliation des opinions et en quelque sorte l'exploration des autres zones de couleurs au lieu de se référer juste au noir et blanc.

6. Conclusion

En conclusion, cette étude met en exergue la complexité des perceptions des enseignants sur les causes de la radicalisation des jeunes, notamment l'exclusion sociale, l'intégrisme religieux, et l'influence des médias et des réseaux sociaux. Si les enseignants semblent conscients des enjeux, leurs pratiques en matière de prévention restent limitées et souvent indirectes, avec une « pédagogie du détour » pour aborder ces questions sensibles. Bien que des ressources institutionnelles existent, leur appropriation par les enseignants demeure insuffisante, en raison d'un manque de formation spécifique et d'une hésitation à aborder des sujets jugés complexes pour de jeunes élèves. Toutefois, il est essentiel de promouvoir une approche plus directe et intégrative, en encourageant des pratiques pédagogiques qui développent les compétences psychosociales, l'esprit critique, et la citoyenneté numérique. La réflexion éthique, bien qu'encore peu explorée dans ce contexte, offre une piste prometteuse pour accompagner les élèves dans leur développement citoyen, tout en renforçant les stratégies de prévention de la radicalisation en milieu scolaire.

7. Bibliographie

- Akram, M., & Nasar, A. (2023). A Bibliometric Analysis of Radicalization through Social Media. Ege Akademik Bakis (Ege Academic Review).
- Azqueta, A. & Merino-Arribas, A. (2023). Discourse Analysis of Policies to Prevent Violent Radicalization in Ten European Countries and their Impact on Educational Systems. International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 12(1), 93-119.
- Barthes, A., Lange, J.-M., et Tutiaux-Guillon, N. (2017). Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à, Paris : Harmattan.
- Bertho, A. (2015). Les Enfants du chaos. Essai sur le temps des martyrs : Paris, Éd. La Découverte
- Brie, G., & Rambourg, C. (2017). Radicalisation et mystifications. Délinquance, justice et autres questions de société. laurentmucchielli.
- Bronner, G. (2009). La pensée extrême. Comment des hommes ordinaires deviennent des fanatiques. Paris: Denoël.
- Burgat, F. (2016). Comprendre l'islam politique. Une trajectoire de recherche sur l'altérité islamiste (1973-2016), Paris, La Découverte.
- Chauvigné, C, & Fabre, M (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? Carrefours de l'éducation, 2021/2 n° 52. pp. 15-31.
- Conway, M. (2012). From al-Zarqawi to al-Awlaki: The emergence of the internet as a new form of violent radical milieu. *Combating Terrorism Exchange*, 4(2), pp. 12-22.
- Conway, M. (2016). Determining the Role of the Internet in Violent Extremism and Terrorism: Six Suggestions for Progressing Research. *Studies in Conflict & Terrorism*, 40(1), 77–98.
- Coolsaet, R. (2011). *Jihadi Terrorism and the Radicalisation Challenge: European and American Experiences*. (S. Edition, Éd.) Farnham: Ashgate.
- Favre, D. (2013). L'addiction aux certitudes. Paris (éd. Yves Michel). Gap
- Fragnon, J. (2019). Penser « l'engagement radical ». Les Champs de Mars, 33, 115-134.

- Gordon, R. (1983, mars-avril). An Operational Classification of Disease Prevention. Public Health Reports, 2(98), pp. 107-109.
- Hassan, G., Brouillette-Alarie, S., Alava, S., Frau-Meigs, D., Lavoie, L., Fetiou, A., Varela, W., Borokhovski, E., Venkatesh, V., Rousseau, C., Sieckelinck, S. (2018). Exposure to Extremist Online Content Could Lead to Violent Radicalization: A Systematic Review of Empirical Evidence. International Journal of Developmental Science, 12(1–2), 71–88.
- Hollewell, G., & Longpré, N. (2021). Radicalization in the Social Media Era: Understanding the Relationship between Self-Radicalization and the Internet. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 66, 896 - 913.
- Hossain, M. (2015). Social media and terrorism. South Asian Survey, 22(2), 136–155.
- Irawan, D., & Arifin, Z. (2021). The Relationship Between Islamic Fundamentalism and Radicalism With Social Conflict.
- Kepel, G. (2015). Terreur dans l'Hexagone. Genèse du djihad français (éd. Gallimard). Paris.
- Khosrokhavar, F. (2014). *Radicalisation*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Liogier, R. (2015). La guerre des civilisations n'aura pas lieu. Coexistence et violence au XXI^e siècle. Paris : cnrs éditions.
- Michalon-Brodeur, V., Bourgeois-Guérin, É., Cénat, J. M. & Rousseau, C. (2018). Le rôle de l'école face à la radicalisation violente : risques et bénéfices d'une approche sécuritaire. Éducation et francophonie, 46(2), 230–248.
- O'Donnell, A. (2017). Pedagogical injustice and counter-terrorist education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 12(2), 177-193.
- Paolini, E., & de Mareschal, E. (2017). Terrorisme : de 2012 à 2017, la France durement éprouvée. Lefigaro.
- Perrenoud, P. (1997). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement, In Perspectives, vol XXVI, n° 3, septembre 1996, pp. 543-562.

- Petit, B. (2018). Construire sa citoyenneté à l'ère numérique. Développer l'éthique et les compétences requises pour faire face à des défis émergents. Éducation Canada, volume 58, numéro 4
- Pourtois, J.-P. (2013). Vers l'émergence et le développement de Cités de l'Éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(62), pp. 99-108.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. (M. U. Press, Éd.) *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6.
- Ribble, M., and G. Bailey. 2011. Nine Elements of Digital Citizenship. Digital Citizenship: Using Technology Appropriately. International Society for Technology in Education.
- Richardson, J., Martin, F., & Sauers, N. (2021). Systematic review of 15 years of research on digital citizenship: 2004–2019. *Learning, Media and Technology*, 46, 498 - 514.
- Roy, O. (2015). Le djihadisme est une révolte générationnelle et nihiliste. le monde du 30 novembre 2015
- Sageman, M. (2004). Understanding terror networks. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Sas, M., Ponnet, K., Reniers, G., & Hardyns, W. (2020). The Role of Education in the Prevention of Radicalization and Violent Extremism in Developing Countries. *Sustainability*.
- Schils, N., & Laffineur, J. (2013). Comprendre et expliquer le rôle des nouveaux médias sociaux dans la formation de l'extrémisme violent. *Catholique Louvain*, p. 40.
- Schmid, A. (2013). Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation : À Conceptual Discussion. *La Haye, International Centre for Counter-Terrorism*, p. 1.
- Tomkiewicz, S. (2013). La pédagogie de détour. *Journal du droit des jeunes*, 324, 48-50.
- US Department of Justice. (2018). Awareness brief? Online radicalization to violent extremism.
- Wojcik, S., & Greffet, F. (2014). La citoyenneté numérique. Perspectives de recherche. (I. découverte, Éd.) *Réseaux*, pp. 125-159.